

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 7 日現在

機関番号：15501

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26381212

研究課題名(和文)ナラティブ・アプローチと実証的探究の関連化による歴史学習指導方略の開発

研究課題名(英文)The development of a guidance strategy in learning history by the connection between the narrative approach and the demonstrative research.

研究代表者

吉川 幸男 (YOSHIKAWA, Yukio)

山口大学・教育学部・教授

研究者番号：40220610

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,300,000円

研究成果の概要(和文)：小・中学校において実施された歴史授業における資料調べ、発表、話し合い、討論等の活動で交わされる会話と、そこに関わる教師の指導言の関係を、実証性とナラティブ構成の観点から類別及び要素抽出を行った。その結果、歴史の学習活動において実証性に関わるモメントとナラティブに関わるモメントが常時反復するように構成される場合に学習の深化が認められ、教師は 授業の構成、 学習集団全体への指導、 一定の傾向性をもつ子ども類型への指導、 活動へ評価、 という4点に固有の方略を施していることが明らかになった。

研究成果の概要(英文)：In this study, some examinations of the relationship between children's talking and teacher's instruction have been operated by gathering the conversation in case of active scenes in history teaching, such as looking up materials, presentation, discussion, debate, in elementary school and junior high school. As a result of these examinations the following become clear. The deepening of history learning is verified in the case of constant repeat between the demonstrative moment and the narrative moment. To realize this deepening teachers take their unique strategies in four fields, 1)Organization of lessons, 2)Guidance for the whole class, 3)Guidance for some types of children, 4)Evaluation of learning action.

研究分野：社会科教育

キーワード：歴史学習 学習指導 ナラティブ

1. 研究開始当初の背景

(1)学校教育の場における近年の歴史学習の動向として、①調査活動、討論活動、発表・表現活動など「活動主義」的な学習活動、及びそれにより自らの歴史理解を創り上げる構成主義的な歴史学習、②より身近な生活史的な内容を取り込んだ学習内容構成、をあげることができる。このような動向に対応して歴史学習指導を構想するとき、歴史的情報の確かさを吟味する実証的な探究過程と、その情報を自らの語り構成する過程とをいかに関わらせてゆくかが重要な課題となる。

(2)上記動向に応じた研究の特徴としては、実証的な探究過程に基づく研究とナラティブ・アプローチによる研究とが、それぞれ別種の歴史学習研究として行われてきた点である。それぞれの研究蓄積自体に関しては近年めざましいものがあり、積極的に評価されるべきものには違いない。しかしながらこの両者の関連を具体的な学習指導方略として開発したものとすると、自覚的なものとしてはほとんど先行例を見出せない。

2. 研究の目的

本研究の目的は、歴史の「語り」と「知識」との関連に着目し、「語り」を基にしたナラティブ・アプローチによる歴史学習と「知識」を基にした実証的アプローチによる歴史学習とを、相補的に活用する学習指導の方略を開発することにある。そのため当面の目的として、以下の2点を明らかにする。

(1)小中学校の歴史学習諸実践において、歴史への「問い」は実証的な探究とナラティブとのどのような関わりの中で生まれ、展開してゆくのか。

(2)歴史への実証的な探究とナラティブとの交差する学習過程を構成するには、どのような指導方略が有効か。

3. 研究の方法

(1)歴史を含む社会科の授業場面における対話の最小にして基底的な単位としての、「問い」と「応答」の関係を取り上げ、「問い」と「応答」の対話で最も代表的なものとして頻出する、教師による発問と子どもの応答という関係での対話から、どのような指導方向を探ることができるかを検討する。

(2)「問い」と「応答」という最小単位から「ひとまとまりの活動」へと対象を拡張し、「語り合う」授業における「活動」の基本構成、及びそこでの教師の指導に関する検討を行う。

(3)「語り合う」授業の一つの現れ方として「話し合い・討論」という形態の歴史授業を取り上げ、そこに教師の指導がどのようにか

かわってゆくのかを検討する。この場合における教師の指導には「評価言」となる発話が多分に含まれており、この指導そのものが学習評価と密接に関連していると考えられる。

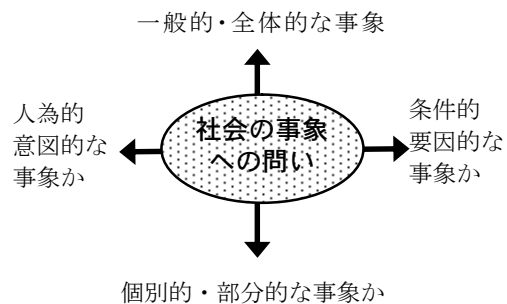
(4)「語り合う」場合の語り手(話者)に着目し、どのような子どもがどのような語りを行うのか、それを類型化した上で、各類型に対する指導を検討する。ここでは一斉的な学習指導と対をなすもう一つの面を検討することにより、歴史学習指導の重層性を明らかにしたい。

4. 研究成果

上記「研究の方法」(1)～(4)に対応した「研究の成果」を、以下(1)～(4)として述べる。

(1)研究期間内に実施された、歴史を含む中学校社会科の20の授業事例に対し、その中心となる「問い」(主発問)とそれに対する「応答」を抽出し、それらを以下の二つの軸による類別を行った。一つは、一般的・全体的な事象を述べたものか、個別的・部分的な事象を述べたものかという軸である。もう一つは、人為的・意図的な事象を述べたものか、条件的・要因的な事象を述べたものかという軸である。前者の軸は本研究の目的にいう「実証的アプローチ」に密接にかかわる軸であり、後者の軸は「ナラティブ・アプローチ」に密接にかかわる軸である。この2軸を交差させるとにより、図Iのようなマトリクスを

図 I



設定でき、各授業における「問い」と「応答」の関係を判断することができる。

この結果、以下の三つの傾向を確認することができた。

①「問い」と「応答」のマトリクス上の位置にはズレがある。多くの場合、「問い」の位置と「応答」の位置は一致しない。そしてこのように「問い」と「応答」の位置にズレが生じることが、次の対応、指導、発展に連なってゆく。教師と子どもの二者関係に限らず子ども同士の関係も含め、複数の話者で社会的な事象の追究活動を行う場合、「問い」と「応答」の視点ズレこそが追究発展の源泉であり、教師側は常にこうした視点ズレを起こすように働きかける。ここに社会科学学習指導に必須の要件が凝縮されている。

②「応答」は「問い」に対する直接的な「答

え」ではない。「問い」に対して子どもたちから複数の「応答」が述べられるが、その中のいずれかに「正解」があるわけではない。社会科における「問い」とは「答え」を導くものではなく、社会の事象を追究してゆく取っ掛かりに他ならない。

③複数の「応答」に対する対応としての指導には二つの方策がある。授業事例には「問い」に対する複数の「応答」が特定の位置に集中する集中型と、多数の位置に分散する分散型がある。いずれの場合も、指導の方策には大別して二つある。一つは、応答の位置の「空白地帯」を埋めるという方策である。これは集中型の場合に適した方策といえる。そしてもう一つは、子どもたちの応答から発展の足がかりになるものを拾い、そこから再発問を試みたり、他の「応答」との関連を考えさせる方策である。これは分散型の場合に適しているが、集中型でも直ちに資料準備などが難しい場合には考えられる方策といえる。

(2) 研究期間内に実施された中学校歴史授業から、歴史について「語り合う」活動が主たる構成要素となっている5事例を選び、そこでの学習場面の基本構成、及び教師の指導に着目して傾向を抽出した結果、以下のような指導方略が浮かび上がってきた。すなわち、「語り合う」活動の基底を貫く考え方は「歴史の理解は常に動きながら形成されてくる」という進行形の歴史学習観であり、それゆえにこそ「活動」があるのである。ではこの「動き」とはどのようなものであり、それを可能にする授業はいかに構成され、そこにおいて学習者はどう活動するのか、教師はどう指導するのか、こうした論点について有力な考えは、現段階では以下のように描き出すことができよう。

授業の構成は、従来の「導入－展開－終結」の3段階論ではなく、導入でメインクエスチョンが提示されるのでもない。「課題－対話または話し合い－発表」というサイクルが2回構成され、1回目と2回目で事実と解釈、現在視点と当時視点という境界を渡るように構成される。これが学習過程構成上の「動き」となる。学習活動は、個人活動、近隣活動、グループ活動からなり、内容的には解釈、予想、情報選択を共同的に行い、常に合意形成に向けられる。このようにして歴史理解は個と共同の間で常に「動き」の中にあることがはかられる。教師の指導は、「対話または話し合い」の結果としての発表・意見表出に対し、発言のどの部分を取り上げ、共通性で集約するか差異性で分類するかをめぐって、概念化したり視点を意識化するなど「動かす」ことに向けて対処する。

このような指導方略の傾向は、本研究の研究目的であるナラティブ（物語性）とロジック（実証性）との関係の問題に対して、きわめて示唆的である。5事例における活動場面に対する教師の対応として、「集約」「選択」

「分類」「抽出」の4つが浮上するが、この4者の関係をみると、「発言全体を取扱うか、部分を要素的に拾い上げるか」という判断基準と、「共通方向にまとめてゆくか、異なる見方を保持させるか」という判断基準との2軸がはたらいしている。ここには「発言全体を取扱い共通方向にまとめる概念化」か「部分を要素的に拾い上げ異なる見方を保持する特殊化」かという実証的探究への指導と、「部分を要素的に拾い上げ共通方向にまとめる具体化」か「発言全体を取扱い異なる見方を保持する立場性意識化」かという物語的叙述への指導が、まさに交錯しているとみなすことができる。

(3) 研究期間内に実施された小学校の一単元内の一連の歴史授業から、「話し合い・討論」という形態をとる授業に着目し、そこにおける学習の進展方向と教師の指導を析出した結果、次の二つの特色が明らかになった。

第1の特色は、「話し合い・討論」を進展させる推進力として、話し合い場面には常時「事実追究へ向かう力」と「解釈へ向かう力」という二つの力が働き、両者が時には対立的に、時には相補的に関わり合っていることである。子どもの意見は教科書の資料掲載ページに言及するなど最低限「実証的」な体裁をとろうとする一方、自分の経験的な事態からの類推で発言しようとする両面性をもっている。前者は事実追究に親和性が高く、後者は解釈に深く関連していることは容易に推察できるが、この二つの力の相克が「話し合い・討論」の進展に大きく関わっている。

第2の特色は、二つの「視点移動」である。これが「話し合い」を推し進める展開になっている。一つは、概念的・全体的な場に立って出来事を上から眺める視点と、具体的・地平的な場に立って下から見る視点との「上下移動」である。そしてもう一つは、タイムスパンの伸縮による視点移動である。歴史上の事象に対する評価的な問いは、どの時点から判断するかによって見解が異なり、当時時点からも判断できるし現代から判断することもできる。言うなれば視点の「前後移動」によって話し合いが進行しているといえる。

以上2点から、「話し合い・討論」をもとにした歴史学習は、過去に関する既存の知識の獲得ではなく、過去に対する混沌たる曖昧さから多視点的な過去への分化に向けて方向付けられていることが具体的に明らかになってきた。「話し合い・討論」は単に学習の一形態ではなく、学習の本質的モメントであって、事実と解釈の双方へ向かう力の交流、視点の上下移動や前後移動を促す交流は、「話し合い・討論」を経てこそもたらされる。

そこに求められる教師の指導性とはいかなるものであり、いかなる観点をもって学習者を評価し、授業を方向付けてゆくことが求められるかという点に関しては、現時点では次の三つのあり方が考えられる。

第一は、単元の構成にある。単元の構成には、個々の子どもの現段階を評価し、次の学習へ促す指導の方策がいくつも組み込まれている。例えば、視点の混沌たる曖昧な問いの設定である。これらは話し合いの進行につれて多視点的に分化し、個々の子どもの立つ視点が明確化してくるよう設定されている。第二に、「史・資料」による実証性と生活経験による蓋然性の双方を論拠にしやすいテーマ設定である。そして第三に、基本的な物語プロットに沿い、その要所で話し合いを構成することである。このような構成は子どもたちが登場人物の「立場」に入りやすいため、立場性が明確に現れる。

(4)歴史学習における「話し合い・討論」に関して、いわゆる「一斉指導」にかわる類型別指導方略を探るべく、小学校歴史授業事例の発話記録をもとに検討を進めた結果、以下のようにその輪郭が明らかになってきた。

まず指導方略の基盤となる類型については、「話し合い・討論」への「参加類型」とそこにおける「主張類型」に着目することができる。「参加類型」は①他者の意見にかかわらず自分の考えだけを述べる、②他者の意見に対抗し、異論・反論を述べる、③他者の発言に同調し、承認や補足意見を述べる、④その場では発言しない、という4類型を抽出することができ、その中にあって②が他の3類型よりも一歩深化した型とみられる。「主張類型」には、さらに下位類型として「論拠類型」と「直視点類型」が指定でき、「論拠類型」では資料根拠型、生活経験根拠型、学習経験根拠型があり、「直視点類型」には、当時の個別事象への視点型、現在からの包括的視点型、社会の関係や構造からの視点型がある。それぞれの型の表れは「話し合い・討論」の主題の性質（事実論題、評価論題等）によって異なるが、「論拠類型」の3者間及び「直視点類型」の3者間が相互補完し合うことによって歴史学習として意味のあるものになってゆく。いずれかの型に極度に偏在して進行する話し合いは、社会科歴史学習の有効な成果には帰結しにくい。

以上のような抽出類型に対して教師側で可能な類型別指導の方略としては、およそ以下のように描き出すことができるであろう。

まず第一に、類型別以前の全体指導である。ここで方略上の重点は二つあり、一つは学習過程のどこに「話し合い・討論」を位置付けるか、それによって「話し合い・討論」の主題を何にするかという点、もう一つは「話し合い・討論」の活動形態をどのようにするかという点である。前者については、事実論題、評価論題、解釈論題、意志決定論題などの主題があり得よう。設定した主題によってどのような内容の「話し合い・討論」が展開されるかを念頭に指導の方向性を見据える必要がある。また後者については、学級全体での「話し合い・討論」、より小さな小集団によ

る「話し合い・討論」などがある。

第二に、「参加類型」への類型別指導である。「参加類型」に関して上記の①③④とより進化した②との間にはある種の段差があることを確認した。これを受けて方略上の重点を探るなら三つある。一つは①③④の子どもを②へと行き上げることであるが、これには「主張類型」における②の子どもたちの動向が参考になる。他者の発言に対論が述べられるようになるには、「論拠」において資料や学習経験をもとにしたり、「直視点」において個別事象を他の事象と関係付けて述べる習慣を継続的に指導してゆく必要がある。二つ目は①③④相互間の移動を促すこと、すなわち以前発言しなかった子どもが発言するようになったり他者の発言を全く聞かなかった子どもが聞いて理解しようとするようになることである。三つ目は②の子どもたちへの指導である。彼らは「参加類型」としては進化した段階にはあるが、「話し合い・討論」の成果には満足していないことも多い。彼らの事象理解を突き崩すような新たな資料提示やそれをもとにした①の発言に立ち向かわせることが有効かもしれない。

第三に、「主張類型」への類型別指導である。「論拠類型」でも「直視点類型」でも共通する方略上の基本線は、各類型の不可欠性・総合性という観点から指導言を述べることである。とりわけ小学校段階においては「論拠」において生活経験根拠型の発言が肥大しやすい。この中にあって資料根拠型の発言を評価したり促すなどの工夫が必要になる。「直視点」においては個別事象に関する発言が肥大する場合は事象間の関連に着目する発言を評価するなどが考えられる。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 6件)

①吉川幸男・相山啓二、小学校歴史授業「話し合い・討論」のための類型別指導方略、山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要、査読無、第43号、2017、pp. 135-146

②吉川幸男、「活動的」歴史学習成立の基本型～山口県諸実践の場合～、山口大学教育学部研究論叢、査読無、第66巻第3部、2017、pp. 289-300

③吉川幸男・相山啓二、小学校歴史授業における「話し合い・討論」の展開と評価観点、山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要、査読無、第41号、2016、pp. 179-188

④吉川幸男、社会科学学習における「問い」と「応答」の指導展開、山口大学教育学部研究論叢、査読無、第65巻第3部、2016、pp. 359-371

⑤吉川幸男・稲垣宏美・吉安司、「大学教員

による附属学校での授業」の研究視座と意味圏、山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要、査読無、第 39 号、2015、pp. 201-210

⑥吉川幸男、「問い」の生成と展開による歴史学習の方向性と評価、山口大学教育学部研究論叢、査読無、第 64 巻第 3 部、2015、pp. 321-335

〔その他〕

研究成果に基づく講演

①広島県中学校教育研究会社会科部会 第 35 回中学校社会科教育研修講座、思考の深化に向けた社会科学習指導～社会科授業の場の「言語空間」から探る～、2015. 7. 31、廿日市市立宮島市民センター

②山口県中学校教育研究会社会科部 第 20 回山口県中学校社会科教育研究大会、現代における社会科「学習指導」の視座、2015. 11. 13、美祢市立大嶺中学校

6. 研究組織

(1) 研究代表者

吉川 幸男 (YOSHIKAWA, Yukio)

山口大学・教育学部・教授

研究者番号：40220610